

Kassner, Peter; Scheuerl, Hans

Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 5, S. 647-661



Quellenangabe/ Reference:

Kassner, Peter; Scheuerl, Hans: Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 5, S. 647-661 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143070 - DOI: 10.25656/01:14307

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143070>

<https://doi.org/10.25656/01:14307>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 5 – Oktober 1984

I. Essay

GISELA MILLER-KIPP

Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion 609

II. Thema: Reformpädagogik

ERNST H. OTT

Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik 619

HEIDE KALLERT/
EVA-MARIA SCHLEUNING/
CHRISTA ILLERT

Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner 633

PETER KASSNER/
HANS SCHEUERL

Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln 647

MICHAEL KNOLL

Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland 663

III. Diskussion

KARLWILHELM STRATMANN

Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik 675

JOACHIM JACOB

Umweltaneignung von Stadtkindern. Wie nutzen Kinder den öffentlichen Raum? 687

DIETER ÜLICH/
WINFRIED SAUP

Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter 699

IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

EHRENHARD SKIERA: Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden 715

HANS SCHEUERL	THEODOR F. KLASSEN/EHRENHARD SKIERA (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Peter- sen-Jahr 1984 715
EHRENHARD SKIERA	J. D. IMELMAN et al.: Jenaplan – wel en wee van een schoolpedagogiek 719
JÜRGEN DIEDERICH	JOACHIM NAUCK: Fördern statt Auslesen? 724
KURT GERHARD FISCHER	VIKTOR VON BLUMENTHAL: Grundlegende Bildung für alle. Die Reform der Sekundarstufe I in Italien 726
HORST RUMPF	KLAUS MOLLENHAUER: Vergessene Zusammen- hänge 728

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 733

Vorschau auf Heft 6/84:

Empirische und historische Arbeiten zur Schulpädagogik

- Lissmann/Paetzold: Zur Effektivität von Schülerelbstkorrektur und häufiger Leistungsrückmeldung
- Plake: Schulgröße
- Lohmann: Schleiermacher als Direktor der Berliner Wissenschaftlichen Deputation
- Brezinka: „Modelle“ in Erziehungstheorien

Zu den Beiträgen in diesem Heft

GISELA MILLER-KIPP: *Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion*

Ein Jahrzehnt nach der letzten einschlägigen Auseinandersetzung hierzulande meldet sich Friedenspädagogik als Theorie einer Friedenserziehung wieder zu Wort; der vorliegende Beitrag geht dem Anlaß und den Gründen dafür nach. Er bezeichnet dabei die besonderen Schwierigkeiten einer Theorie für die derzeitige friedenspädagogische Praxis. Die aktuelle, noch nicht sehr weit gediehene Theorie-Diskussion wird dargestellt und in ihren Ansprüchen sowie in ihrem wissenschaftstheoretischen Konzept kritisiert. Zuletzt wird überlegt, welcher Theoriehorizont und welcher Begriffsrahmen der heutigen Friedenserziehung angemessen sein könnten.

ERNST H. OTT: *Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik*

Die Zeitschrift „Die Erziehung“ war in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts ein renommiertes Organ zur kritischen Weiterentwicklung der sogenannten „Pädagogischen Bewegung“. Die reformpädagogische Bewegung hatte in Deutschland um die Jahrhundertwende begonnen, im Dritten Reich ging sie zu Ende. In der Zeitschrift „Erziehung“ wurde in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik insbesondere von der jüngeren Generation die allgemeine praktische Durchsetzung reformpädagogischer Ziele verlangt. Vorgestellt werden in diesem Beitrag die einzelnen Bereiche, für die erziehungs- und bildungspolitische Maßnahmen gefordert wurden. Die Bedeutung der Pädagogischen Bewegung wird insgesamt im Kontext von demokratischen erziehungspolitischen Wellen- bzw. Pendel-Bewegungen erörtert. Der Beitrag befaßt sich abschließend mit der Frage nach der Möglichkeit der Legitimierung von erzieherischen Reformmaßnahmen.

HEIDE KALLERT/EVA-MARIA SCHLEUNING/CHRISTA ILLERT: *Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner*

Der Beitrag befaßt sich mit der vergleichenden Analyse und Rekonstruktion der Auffassungen MARIA MONTESSORIS und RUDOLF STEINERS zum Aufbau und zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Zunächst werden die jeweiligen menschenkundlichen Vorannahmen ihrer Entwicklungslehren umrissen. Sodann werden die grundlegenden Elemente und Strukturvoraussetzungen des Persönlichkeitsaufbaus dargestellt und Verbindungen zur entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Diskussion hergestellt. Der Vergleich zeigt, daß STEINER und MONTESSORI beide ganzheitliche Ansätze postulieren, in ihren Konzepten aber sehr unterschiedliche, in einzelnen Punkten einander ergänzende Aspekte des Persönlichkeitsaufbaus betonen, die sie zur Begründung ihrer pädagogischen Praxis heranziehen.

PETER KASSNER/HANS SCHEUERL: *Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln*

Seit PETER PETERSEN 1927 in Locarno der internationalen Öffentlichkeit seinen „Jena-Plan“ vorgestellt hatte, galt dieser als eines der bedeutendsten Konzepte, das Vorstellungen der rivalisierenden Teilströmungen der „Reformpädagogik“ vereinigte. Dennoch fanden PETERSENS Ideen nach dem Zweiten Weltkrieg nur noch geringes Interesse, auch wurden kaum noch Petersen-Schulen gegründet. Erst in den siebziger Jahren kam von den Niederlanden aus eine neue „Jena-Plan-Bewegung“ in Gang. Die Autoren prüfen die These, wieweit PETERSENS Verstrickungen in das deutsche politische Schicksal der Grund dafür waren, daß sein Werk nur wenig rezipiert wurde: Aktenstudien und Vergegenwärtigungen aus seinem literarischen Werk machen deutlich, daß sich sein Denken aus gegensätzlichen Traditionen speiste, die dem Nationalsozialismus teils ausgesprochen fern-, teils nahestanden. Mit eklektischem und konziliatorischem Vorgehen – so das Fazit – ließ sich in jener widerspruchsvollen Zeit auch bei persönlicher Lauterkeit keine widerspruchsfreie Ganzheit pädagogischer Art gestalten.

MICHAEL KNOLL: *Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland*

Eines der international am meisten diskutierten reformpädagogischen Unterrichtskonzepte ist die Projektmethode. Doch die Projektpädagogik von heute – auch des Auslands – bewegt sich vielfach jenseits des historisch einmal erreichten Reflexionsstandes. Absicht dieses Beitrags ist, auf bisher vernachlässigte erziehungstheoretische und bildungspolitische Aspekte hinzuweisen. Im Überblick über die amerikanische und deutsche Projektgeschichte werden verschiedene Paradoxien auch ihrer Rezeption aufgezeigt. Außerdem wird untersucht, inwiefern die amerikanische Projektidee sich bei der Übernahme mit deutschen Traditionsbeständen vermischt hat.

KARLWILHELM STRATMANN: *Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik*

Die nun seit mehr als zehn Jahren anhaltend hohe Jugendarbeitslosigkeit zwingt zur Überprüfung grundlegender Paradigmen und Begriffe berufspädagogischen Denkens. Allerdings lassen sie sich gleichzeitig dazu nutzen, vor eilfertigen „Lösungen“ zu warnen und die fraglos akut unverzichtbaren Aktivitäten zur Beschäftigung jugendlicher Arbeitsloser auf ihre Perspektive hin zu befragen. So unsicher derzeit die ausbildungsdidaktischen Antworten angesichts der nicht bestimmbar Qualifikationsziele sind, so unklar erscheinen jenseits sozialpädagogischer Intentionen die berufspädagogischen Legitimationen der sog. Arbeitslosenaktivitäten. Das aber ist nicht allein deren Defizit, denn die Jugendarbeitslosigkeit verweist über die Ausbildungs- und Arbeitsmarktengpässe hinaus auf eine generelle Krise der Berufsbildung, über die auch die hohe Nachfrage nach Lehrstellen nicht hinwegtäuschen kann.

JOACHIM JACOB: *Umweltaneignung von Stadtkindern. Wie nutzen Kinder den öffentlichen Raum?*

Der Aufsatz faßt wesentliche Ergebnisse eines Forschungsprojektes zusammen, das sich mit der Frage beschäftigt, wie Kinder in verschiedenen Wohnquartieren heute ihr

Wohnumfeld nutzen. Zentrale These ist dabei, daß sich Kinder ihr Wohnumfeld vor allem durch das aktive „Umfunktionieren“ von Gegenständen und Räumen aneignen. – Die Ergebnisse dieser Studie zeigen im Detail, daß auch unter den heutigen städtischen Bedingungen das Wohnumfeld ein wichtiger Sozialisationsraum ist, in dem sich Kinder relativ häufig aufhalten – und dies weitgehend unabhängig von den besonderen lokalen Bedingungen, die sie vorfinden. Dagegen sind generelle Aussagen darüber, wo sich Kinder am liebsten draußen aufhalten und ob bestimmte Gruppen besonders häufig draußen spielen, kaum möglich. Eine stärkere räumliche und soziale Differenzierung ist hier erforderlich. Diese Ergebnisse bestätigen damit zugleich die Grundannahmen ökologischer Sozialisationsforschung.

DIETER ULICH/WINFRIED SAUP: *Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter*

In der Gerontologie werden schon seit langem die neuerdings wieder intensiver diskutierten Grundsätze einer differentiellen Lebenslaufforschung berücksichtigt. Dieser Ansatz wird hier mit einem Belastungs-Bewältigungs-Paradigma aus der Streß-, Krisen- und „life-event“-Forschung verbunden, um neuere Forschungsfragen und Befunde über das Erleben und Bewältigen von Belastungen im Alter darzustellen. – Zunächst wird die „Entdeckung“ des Erwachsenenalters und Alters durch die Entwicklungspsychologie skizziert. Dann erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem negativen Fremd- und Selbstbild älterer Menschen und den Möglichkeiten, dies zu korrigieren. Im dritten Abschnitt werden Forschungsfelder und Ergebnisse zur Frage von Belastungen und Bewältigungsformen im Alter vorgestellt. Schließlich wird auf mögliche Folgerungen für die pädagogische Altenbildung eingegangen.

Contents and Abstracts

Essay

GISELA MILLER-KIPP: *Peace Education and its Claim to be Regarded as an Educational Theory. New Approaches to an Old Discussion* 609

In West Germany, one decade after the last important debate on peace education, that same movement is now celebrating a comeback on a higher level, i. e., as a theory of peace education. The author examines the background and reasons that led to this comeback and calls attention to the specific difficulties involved in establishing a theory of peace education as it is practiced at present. Furthermore, a descriptive account of the beginnings of this theoretical discussion itself and a critical analysis of both its objectives and its theoretical premises and concepts are given. In the concluding section the author reflects on the question of what categories and what theoretical framework would be appropriate for peace education today.

Topic: Educational Reform Movements (1900–1950)

ERNST H. OTT: *The Pedagogic Reform Movement as Reflected in the Periodical „Die Erziehung“. An Article on the Educational Policy of the Weimar Republic* 619

In the twenties and early thirties the periodical „Die Erziehung“ was a renowned organ which concerned itself with the critical revision and further development of the so-called „Pädagogische Bewegung“. The pedagogical reform movement in Germany began around the turn of the century and came to an end during the Third Reich. This study shows that in the second half of the Weimar Republic, the authors – in particular those belonging to the younger generation – asked that the aims of the reform movement be put into practice. The different educational sectors for which adequate reformative measures were being demanded are presented here. The significance of the reform movement is discussed in the context of a constant shift or pendulum-type movement within democratic educational policy. The author concludes with the question of to what extent it is possible to legitimize educational reformative measures.

HEIDE KALLERT/EVA-MARIA SCHLEUNING/CHRISTA ILLERT: *The Development of the Child's Personality According to the Theories of Maria Montessori and Rudolf Steiner* . 633

The study is concerned with a comparative analysis and reconstruction of the views MARIA MONTESSORI and RUDOLF STEINER entertained on the formation and development of the child's personality. Their respective anthropological presuppositions are outlined first, followed by a discussion of the possible links between MONTESSORI'S and STEINER'S concepts and the current theories of child development and socialization. The comparison

shows that both MONTESSORI and STEINER propose holistic approaches, but within their individual concepts they emphasize different aspects of the formation of the child's personality which in some points are complementary to one another and which form the basis of their practical educational work.

PETER KASSNER/HANS SCHEUERL: *A Retrospect on Peter Petersen, his Pedagogical Thinking and Educational Work* 647

Since 1927, when PETER PETERSEN presented his so-called „Jena-Plan“ to the international public in Locarno, this plan has been regarded as one of the most important concepts combining the different competing tendencies of the pedagogical reform movement (the so-called „Reformpädagogik“). In spite of this, very few Petersen schools were founded in the years that followed the end of World War II. It was only in the 1970s that a new „Jena-Plan“ movement was initiated in the Netherlands. The authors examine the thesis that the reception of PETERSEN's ideas was impeded by entanglement with the fate of German politics. A study of files and a look into PETERSEN's literary work show very clearly how his thinking was influenced and formed by contradicting traditions which differed in their relation to National Socialism and its line of ancestors. During that time of contradictions it was impossible to form a consistent pedagogic totality in an eclectic and conciliatory way, even if one kept one's personal integrity.

MICHAEL KNOLL: *Paradoxes of Project Education. On the History and Reception of the Project Method in the USA and in Germany* 663

Throughout the world, one of the most discussed concepts of progressive education is the project method. However, today's theory of project education – in Germany as well as abroad – often falls short of the level of reflexion that has already been reached in the history of educational science. The author attempts to point out theoretical and political aspects that have so far been neglected; giving a broad survey of both American and German history of project education, he also indicates different paradoxes in connection with its reception. Furthermore, the extent to which the American concept of the project method was blended with elements of the German tradition at the time of its reception is also examined.

Discussion

KARLWILHELM STRATMANN: *Unemployment as a Critique of Vocational Pedagogics* 675

The high rate of unemployment amongst the young, which has now lasted for more than ten years, necessitates an examination of the fundamental paradigms and concepts of the theory of vocational education. But we must be careful to avoid proposing rash solutions and instead inquire into the prospects of activities which are indispensable in furthering the employment of the young. The current answers given by didactics with respect to the undefinable objectives of professional qualification are very unreliable. Furthermore, apart from proposals furthered by social pedagogics, legitimization of so-called activities for the unemployed given by vocational pedagogics appear to be just as vague. We are

confronted not just with a deficiency of these special activities for the unemployed: above and beyond the bottlenecks both in the educational sector and on the labor market, the high rate of unemployment amongst the young points towards a general crisis in vocational education despite the rising demand for training for skilled jobs.

JOACHIM JACOB: *Children and Urban Environment. How Children Use Public Places* 687

The essay summarizes the main results of a research project that deals with the question of how today's children in different residential areas use their outdoor surroundings. The pivotal argument is that children take possession of their surroundings primarily by actively remodelling objects and spaces. – The results of the study show that even under the present urban conditions, the outdoor surroundings still play a major role in the socialization of the child. Independent of the special local conditions which children are faced with, children spend quite a lot of their time out-of-doors. But it is impossible to make general statements as to which places (street, playground, park, etc.) children prefer or as to whether certain social groups play more frequently outdoors than others. To answer these questions, a more detailed spatial and social differentiation is needed. – The results of the study confirm the fundamental hypotheses of research on the ecology of child development.

DIETER ULICH/WINFRIED SAUP: *Life-span Development: Stress and Coping in Aging* 699

For some years now developmental psychology has been taking a life-span perspective. This trend is partly due to an expanding research activity in gerontology. The authors argue that gerontology would profit from an orientation toward a stress and coping paradigm within a life-span frame of reference. To start with, the "discovery" of adulthood and aging as fields of research within developmental psychology is described. Then a brief survey of negative hetero-stereotypes and self-concepts of the elderly is given, and ways of altering these negative images are discussed. In part three of the essay some questions and findings concerning stress and coping in aging are presented. The authors conclude with reflexions on the potential contributions of psychology to an improvement of the education of elderly people and of their coping strategies.

Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln

I.

Seit langem gilt PETER PETERSEN (1884–1952) als einer der bedeutenden deutschen Reformpädagogen. Auf dem „IV. Internationalen Kongreß für Neue Erziehung“ in Locarno 1927 hatte er der pädagogischen Öffentlichkeit sein Konzept einer „freien allgemeinen Volksschule“ vorgestellt, das dann – in seiner Bezeichnung nach amerikanischem Sprachgebrauch verkürzt – als „Jena-Plan“ weltweit diskutiert wurde. Bereits ein knappes Jahr später erfuhr es im „Handbuch der Pädagogik“ (NOHL/PALLAT IV, 1928, S. 360f.) in einem Beitrag über „Versuchsschulen und Schulversuche“ von OTTO KARSTÄDT die folgende Würdigung: „... hier ist zum erstenmal der gesamte Baustoff *aller* heutigen Versuche in ein einheitliches Lehr- und Arbeitsgebäude eingefügt. Alles, was anderswo vielfach noch als Selbstzweck oder auch Besonderheit gilt, ist hier eins der dienenden Mittel, ein Quaderstein des Baus der freien einheitlichen Gemeinschaftsschule geworden.“ Und diese Würdigung an repräsentativer Stelle wurde auch von der pädagogischen Geschichtsschreibung im wesentlichen übernommen: Wir finden sie schon früh sehr differenziert wieder bei THEODOR SCHWERDT, der dem Jena-Plan in seiner „Kritische(n) Didaktik“ (1933, mehrere Neuauflagen seit 1948) ein eigenes 30seitiges Kapitel gewidmet hat; wir finden sie in der seit 1950 vielfach aufgelegten „Geschichte der Pädagogik“ von ALBERT REBLE ebenso wie in THEODOR WILHELMS „Pädagogik der Gegenwart“ (1959), in der die Jena-Plan-Schule „der bedeutsamste Meilenstein auf dem Wege der deutschen Schulreform“ genannt wird. Auch GERD KUDRITZKI sah im Jena-Plan „die eigentliche, praktisch gewordene Synthese der großen Anstöße der Schulreformbewegung“ und „einzige einheitliche und originale Schulkonzeption der Zwanziger Jahre“ (FLITNER/KUDRITZKI II, 1962, S. 279). Ähnliche Einschätzungen gibt es bis in jüngste Zeit, etwa in den Darstellungen von HERMANN RÖHRS (1977; 1980), DIETER HÖLTERSHINKEN (1978) oder WILHELM KOSSE (1979). Die jüngere Literatur versäumt es auch nicht, den Verbindungslinien nachzuspüren, die zwischen dieser Reformsynthese und ihren philosophisch-anthropologischen Voraussetzungen in PETERSENS ganzheitlichem Erziehungsdenken zu ziehen sind.

Hat damit PETER PETERSEN, dessen Geburtstag sich am 26. Juni dieses Jahres zum 100. Male jährte, bereits seinen festen, unumstrittenen Platz in der Geschichte der Pädagogik gefunden? Und wird sein „Erbe“, wie man gern sagt, noch als „Auftrag“ empfunden? Merkwürdigerweise ist es um diesen „Klassiker“ der Reformbewegung trotz aller solcher Würdigungen seit den sechziger Jahren stiller geworden. Schulen, die in ihrem Gesamtkonzept dem Jena-Plan nacheifern, sind in der Bundesrepublik Deutschland immer noch selten, obwohl es seit den fünfziger Jahren bei vielen Reformschulen in Einzelfragen Annäherungen an das Jenaer Konzept gegeben hat (CHIOU 1955, S. 165). Doch manche Schule, die PETERSENS Namen trägt, hat sich – wie etwa die Peter-Petersen-Schule in

Hamburg-Wellingsbüttel – im Zuge der Gesamtschulentwicklungen der letzten Jahrzehnte anderen konzeptionellen Vorstellungen so weit geöffnet, daß dabei wesentliche Bestandteile des ursprünglichen Konzepts (z. B. die Idee eines ganzheitlich-gemeinschaftlichen „Schullebens“ im überschaubaren Kreis) gegenüber organisatorisch-planerischen Vorstellungen anderer Art eher zurückgetreten sind (TANNOUS 1978; KOSSE 1979; KASSNER 1981). Am Arbeitseinsatz und Engagement überzeugter Lehrer und Schulleiter, die sich um überregionale Abstimmungen zwischen den bestehenden Peter-Petersen-Schulen bemühten, lag es sicher nicht (Namen- und Ortsangaben findet man bei SKIERA 1982, bes. S. 162 ff.). Auch sind die Bemühungen der Jena-Plan-Forschungsstelle der Universität Gießen und der Peter-Petersen-Nachlaßgesellschaft in Vechta kontinuierlich fortgesetzt worden. Dennoch ist die vor nun schon mehr als anderthalb Jahrzehnten geforderte internationale Petersen-Forschung (FREUDENTHAL-LUTTER 1966; 1968) bis heute ausgeblieben.

In den Niederlanden findet man demgegenüber bis in jüngste Zeit eine viel unmittelbarere, lebhaftere, sich immer noch weiter ausbreitende „Jena-Plan-Bewegung“ (SKIERA 1982, s. auch die Besprechungen in diesem Heft).

Gibt es plausible Erklärungen für das Schwächerwerden und partielle Abreißen der Petersen-Tradition in Deutschland? Man könnte vermuten (*Arbeitshypothese*), daß die wirklichen oder vermeintlichen Verstrickungen von PETERSENS Leben und Werk in das besondere deutsche Schicksal zwischen 1930 und 1950 einer unbefangenen Rezeption seiner Gedanken bis heute Schwierigkeiten bereiten. Da sein Werk wie sein Denken sich aus vielen verschiedenartigen, zum Teil gegensatzreichen Traditionslinien speisen, sind auch seine Konzepte, an die sich anknüpfen läßt, vielschichtig und mehrdeutig. In Anziehung und Abstoßung haben diese Konzepte in ihren Einzelbestandteilen offenbar eine unterschiedliche Nähe zu jener nationalsozialistischen „Weltanschauung“, die bis in die Sprache hinein so vieles aus der deutschen Geistesgeschichte für sich vereinnahmt und damit für lange Zeit desavouiert hat.

Im folgenden soll die Vermutung geprüft werden, daß es diese Verstrickungen waren, die PETERSENS Wirkungsgeschichte in Mitleidenschaft gezogen haben: Zuerst unter biographischem Aspekt (II.) und dann im Blick auf die philosophischen Hintergründe des Gesamtwerkes (III.). Die Ausführungen stützen sich dabei auf detaillierte Studien, in denen P. KASSNER die Einzelstationen von PETERSENS Lebens- und Schaffensgang unabhängig von der Sekundärliteratur noch einmal aus Akten und Quellen rekonstruiert hat und die er derzeit in einer eigenen umfangreicheren Arbeit zusammenstellt. Ein Schlußteil (IV.) soll dann nach der gegenwärtigen und möglichen künftigen Bedeutung von PETERSENS Werk fragen.

II.

PETERSENS Lebensgang ist wiederholt dargestellt worden: Von ihm selbst in dem kurzen Nachlaßmanuskript „Lebenslauf vom 1. Januar 1942“ (KOSSE 1979, S. 349, Anm. 3) sowie von seinen Schülern THEO DIETRICH ([1958]³1973), HANS MIESKES (1965) und HEINRICH DÖPP-VORWALD (1966); zuletzt noch einmal von WILHELM KOSSE (1979). Hier soll deshalb neben einer kurzen Orientierung nur auf solche aktenkundigen und quellenmäßig

belegten Fakten und Zusammenhänge zurückgegangen werden, die für unsere Fragestellung etwas herzugeben versprechen.

PETERSEN wurde am 26. Juni 1884 als ältestes von acht Kindern einer friesischen Bauernfamilie in Großenwiehe bei Flensburg geboren. Nach Besuch der zweiklassigen Landschule und des Gymnasiums in Flensburg übernimmt er jedoch nicht den Hof, sondern beginnt 1904 ein breit angelegtes Studium von Philosophie und Geschichte, Evangelischer Theologie, Psychologie, Englisch und Nationalökonomie, das ihn nach Leipzig, Kiel, Kopenhagen und Posen führt und mit akademischen Lehrern so unterschiedlicher Art wie WILHELM WUNDT und KARL LAMPRECHT, RUDOLPH EUCKEN und dem Nationalökonom BIERMANN zusammenbringt. Am 8. Oktober 1908 promoviert PETERSEN bei EUCKEN in Jena mit der Dissertation „Der Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wilhelm Wundts“ (Personalakte Dr. Peter Petersen. Staatsarchiv Hamburg. Hochschulbehörde).

Am 3. Februar 1909 besteht er die 2. Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen und geht für ein halbes Jahr als Hilfslehrer an das Königin-Carola-Gymnasium in Leipzig. Zum 1. Oktober 1909 wechselt er an die Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg (vgl. ebd.), wo er bis 1919 tätig bleibt. In diese Zeit fällt sein Eintritt „in die Schulreform-Bewegung“ (P 1952, S. 449), nachdem er um 1911 mit dem Gedanken der Kunsterziehtage, der Arbeitsschule und der Landerziehungsheime sowie mit dem Einbruch der Experimentalpsychologie in die Pädagogik bekannt geworden ist. Neben seiner Tätigkeit als Oberlehrer am Johanneum wird er Mitarbeiter und ab 1912 Schriftführer im „Bund für Schulreform“ und übernimmt Arbeiten für den „Deutschen Ausschuß für Erziehung und Unterricht“ in Berlin. Zugleich hält er pädagogische und psychologische Lehrveranstaltungen an einem Hamburger Lehrerinnenseminar, leitet Arbeitsgruppen des Instituts für Jugendkunde, in dem ERNST MEUMANN wirkt, und ist seit 1911 auch journalistisch als Mitarbeiter der „Hamburger Nachrichten“ tätig (P 1952).

Nach dem Ersten Weltkrieg engagiert er sich politisch in den deutsch-dänischen Abstimmungskämpfen in seiner schleswigischen Heimat, wo sich die bodenständigen Kreise im „Verein für deutsche Friedensarbeit in der Nordmark“ und die Sozialdemokratie mit kontroversen Auffassungen gegenüberstehen. Während letztere den Wünschen der Dänen entgegenzukommen suchen, setzt sich PETERSEN mit dem „Verein“ für die „berechtigten deutschen Ansprüche“ ein und betätigt sich zu Beginn des Jahres 1920 in den Abstimmungskämpfen als „Redner und Agitator“ für die nationale Seite (Personalakte über den o. Professor für Erziehungswissenschaft Dr. phil. Peter Petersen aus Großenwiehe, Kr. Flensburg. Thüringisches Ministerium für Volksbildung, Universitätsarchiv Jena, Bestand D No. 3196), ein Einsatz, der später von den Nationalsozialisten bei Zweifeln an seiner Linientreue positiv für ihn vermerkt worden ist (ebd.). Seine von Heimat- und Volksidee (Heimat als „erlebbarer Totalverbundenheit mit dem Boden“ (P 1930c, S. 12)) geprägte Grundhaltung läßt eine Verbindung zum damaligen deutsch-nationalen Gedankengut erkennen. Doch im Unterschied zu vielen seiner Mitstreiter beruft er sich dabei auf philosophisch-ethische Maximen des Deutschen Idealismus, besonders auf FICHTE, und gesteht jedermann zu, selbstverständlich *sein* Volk zu lieben. Alles nationale Engagement könne nur im Rahmen einer Liebe zu *allen* Menschen seinen sinnvollen Ort finden (P 1930c, S. 20).

Zu Ostern 1920 tritt PETERSEN in Hamburg in das Kollegium der Realschule Winterhude, der späteren „Lichtwarkschule“, ein, deren Leitung er für das Schuljahr 1920/21 übernimmt. Er setzt sich ein für die Entwicklung dieser Reformschule zu einem neuen Typ der „Deutschen Oberschule“ sowie für eine „Schulengemeinschaft Winterhude“, in der mehrere Grundschulen sich einer „Mittelschule“ zuordnen, um die Übergänge zu erleichtern, und er legt insbesondere Wert auf Einbeziehung der Elternschaft in die „Lebensgemeinschaft“ dieses zwischen Grundschule und Hochschule zu entwickelnden Systems. Nach Abgabe der Schulleitung arbeitet er noch etwa zwei Jahre lang als Oberlehrer an dieser Reformanstalt weiter (Senat der Freien und Hansestadt Hamburg. Schreiben vom 28. 6. 1982, Peter Petersen betreffend. Staatsarchiv Hamburg).

Im Mai 1920 erteilt die Philosophische Fakultät der Universität Hamburg PETERSEN die *venia legendi* für Philosophie und Pädagogik aufgrund seiner Habilitationsschrift „Die Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland“ (Universität Hamburg. Akte Habilitierung von Privatdozenten. Staatsarchiv Hamburg, D 501 Bd. 1). Als Privatdozent bietet der „Oberlehrer Dr. Petersen“ dann vom Wintersemester 1920/21 bis zum Sommersemester 1923 neben Übungen zur philosophischen Propädeutik auch die ersten und zunächst einzigen pädagogischen Lehrveranstaltungen in der Universität an, darunter Vorlesungen zur „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ in mehreren Teilen, im Sommer 1923 erstmals auch ein zweistündiges Privatissimum über „Die neuuropäische Erziehungsbewegung“ (s. Vorlesungsverzeichnisse der Universität Hamburg). Als zum Sommersemester 1923 der Tübinger Professor GUSTAV DEUHLER als Ordinarius für Pädagogik nach Hamburg berufen wird, fühlt PETERSEN sich, wie er in einem späteren Brief (28. November 1947 an den Bremer Schulsenator PAULMANN) schreibt, durch die in Hamburg herrschende SPD „übergangen“ (wie übrigens auch nach 1945, als die Nachfolge DEUHLERS wieder offen ist (Personalakte Prof. Petersen, Staatsarchiv Bremen, 7, 110–58)). PETERSEN wird im Sommer 1923 zwar von seiner Schultätigkeit entpflichtet und zum 15. Juli 1923 als „Wissenschaftliche Hilfskraft“ am Pädagogischen Seminar der Universität eingestellt (vgl. ebd.). Doch als nicht einmal eine Woche danach das Thüringische Ministerium für Volksbildung am 20. Juli 1923 der Hamburger Hochschulbehörde mitteilt, PETERSEN sei an die Landesuniversität (Jena) auf den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft berufen worden, hält ihn niemand in Hamburg, und er tritt schon zum 1. August 1923 die Nachfolge von WILHELM REIN an. Von diesem übernimmt er auch die traditionsreiche herbartianische, 1844 unter CARL VOLKMAR STOY gegründete Universitätsübungsschule, um sie – nicht ohne Kontroversen mit seinem Vorgänger – grundlegend umzugestalten.

PETERSENS Berufung nach Jena kam unter der sozialdemokratisch-sozialistischen Minderheitsregierung des Ministerpräsidenten FRÖLICH zustande, in der MAX RICHARD GREIL, der zunächst der USPD angehörte und später zur SPD übertrat, Volksbildungsminister war. PETERSEN galt damals aufgrund seiner Veröffentlichungen und schulpraktischen Aktivitäten bereits als profilierter Reformpädagoge, von dem man sich offenbar für die Organisation des thüringischen Schulwesens und den Aufbau einer akademischen Lehrerbildung einiges erhoffte. Die Regierung FRÖLICH-GREIL hatte sich neben PETERSEN um eine Reihe weiterer engagierter Reformer bemüht, vor allem aus dem Kreise sozialistisch eingestellter Pädagogen im Umfeld der „Entschiedenen Schulreformer“ (so um PAUL OESTREICH, der aber ablehnte), und unter anderem MATHILDE VAERTING trotz Ein-

spruchs der Fakultät auf ein weiteres pädagogisches Ordinariat, das durch Teilung des REINSCHEN Lehrstuhls geschaffen worden war, berufen. Man hatte auch OLGA ESSIG und ANNA SIEMSEN nach Thüringen geholt, die eine zur Regierungsrätin, die andere zur Oberschulrätin ernannt; letztere war bis zu ihrer Entlassung und Emigration 1933 zugleich Honorarprofessorin in Jena (Personalakte Olga Essig, Staatsarchiv Weimar Abt. A1 Loc 3 No. 1; Personalakte Dr. Anna Siemsen, Staatsarchiv Weimar Abt. AV Loc 25 No. 510; Personalakte Vaerting, Universität Jena. Thüringisches Ministerium für Volksbildung, Bestand D No. 2938).

Doch PETERSEN ließ sich auch durch eine so eindeutig akzentuierte Konstellation nicht festlegen und ging seine eigenen Wege. Sein Ziel war der Aufbau einer „illusionsfreien Erziehungswissenschaft“ (P 1924a, S. VII) auf wertphilosophischer Basis, die geeignet sein sollte, auf das gesamte Volksbildungswesen „normierend“ zu wirken (ebd., S. VIII). Nicht um eine sozialistische oder sonstige parteipolitische, sondern um eine „gemeinschaftlich-soziale“, an der Idee des Volkes als einer umfassenden Lebensgemeinschaft orientierte Wirksamkeit war es ihm zu tun. Aus der Sicht der Gegenseite sah das freilich anders aus: PAUL OESTREICH hat am 27. Dezember 1947 in einem offenen Brief (Staatsarchiv Bremen. Akten betr. Senator für Bildungswesen 4, 111/1. Handakte Senator Paulmann, Der Senator für Schulen und Erziehung) im Rückblick darauf verwiesen, daß MAX GREIL zu Pfingsten 1925 erklärt habe, PETERSEN habe als Kämpfer völlig versagt, sich „in die ‚normale‘ Professorenschar auch gesellschaftlich eingegliedert“ und sei in die „rettende bürgerliche Dumpfheit“ zurückgesunken; sein „konziliatorische(r) ‚Jena-Plan‘“ sei „ebenso reaktionär wie fortschrittlich benutzbar“.

Doch die politische Konstellation in Thüringen hielt sich nicht lange. In den Wahlen vom 10. Februar 1924 siegten die im „Ordnungsbund“ vereinigten Rechtsparteien, wobei erstmals in einem deutschen Landtag auch die Nationalsozialisten (auf gemeinsamer Liste mit der Völkischen Freiheitspartei) sieben Mandate erringen konnten. Bei Neuwahlen am 8. Dezember 1929 wurden sie bereits drittstärkste Partei in Thüringen, konnten in den Koalitionsverhandlungen das Innen- und Volksbildungsministerium für sich beanspruchen und mit WILHELM FRICK, dem späteren Reichsinnenminister, besetzen. Dieser berief per Oktroi auf einen von ihm neugeschaffenen Lehrstuhl für Sozialanthropologie (sprich: Rassenlehre) den bekannten Rassenideologen HANS F. K. GÜNTHER, den der NS-Studentenbund mit einem Fackelzug ehrte und zu dessen Antrittsvorlesung HITLER persönlich nach Jena anreiste (WITZMANN 1958).

Vor diesem Hintergrund sind sowohl der Aufbau des Jena-Plans als auch die Entstehung der grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Bücher PETERSENS zu sehen. In diese Zeit fallen auch seine Studienreisen und seine intensive Vortragstätigkeit, bei denen er national und international viele Kontakte zu Kollegen im Schulwesen und zu Wissenschaftlern zahlreicher Länder der Erde knüpft; zweimal hat er zu längeren, etwa halbjährigen Auslandsaufenthalten (USA 1928; Chile 1929) Gelegenheit (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Universitätsarchiv: Philosophische Fakultät, Fakultätsberichte 1926–1933, Bestand M No. 673). Er engagiert sich für den „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“, nimmt an zahlreichen Kongressen teil und setzt sich für das Bekanntwerden ausländischer Reformer wie DECROLY, DEWEY, FERRIÈRE, LIGTHART, KILPATRICK und anderen im deutschen Sprachraum ein. Nach Schweden, Dänemark, Griechenland und

Bulgarien, nach England, Frankreich und Polen, nach Norwegen und bis nach Südafrika reichen seine Beziehungen, führen ihn Gastaufenthalte und Vorträge. Auch über die sowjetische Arbeitsschule eröffnet er im Juni 1927 eine Ausstellung (HORN 1968, S. 200). Neben all diesen Aktivitäten übernimmt er für das Amtsjahr 1930/31 das Dekanat der Philosophischen Fakultät (ebd., Philosophische Fakultät, Protokollbuch 1925–1952, Bestand M No. 718/1). Außerdem kandidiert er bei den Landtagswahlen am 31. Juli 1932 (Platz 5) und bei den Reichstagswahlen am 5. März 1933 (Platz 3) auf der Liste des „Christlich-Sozialen-Volksdienstes“ (Staatsarchiv Weimar: Allgemeine Thüringische Landeszeitung Deutschland, 84. Jg.), einer evangelischen politischen Gruppierung, die auf den Berliner Hofprediger ADOLF STOECKER (1835–1909) zurückgeht und mit einer Mischung konservativer, monarchistischer, antiklassenkämpferischer und antisemitischer Leitgedanken „in mancher Beziehung ein Vorläufer ... des Nationalsozialismus“ war (NEUMANN 1973, S. 130), sich in anderen freilich von dessen ideologischen Positionen gerade auch abgrenzt; so war der Antisemitismus z.B. ausdrücklich nicht biologisch-rassistisch gemeint.

Über Tätigkeiten und Haltungen PETERSENS während der Jahre des Dritten Reichs liegen zwiespältige, einander relativierende Äußerungen vor. In den Jahren 1934 und 1935 veröffentlichte PETERSEN Aufsätze und hielt Vorträge, die ihm von Regimegegnern rückblickend als Anbiederungen an das System vorgehalten wurden (P 1934b und 1935). Handelt es sich dabei um gezielte Ergebnisadressen an die neuen Machthaber mit dem eigentlichen Zweck, die Weiterführung des eigenen Lebenswerkes, besonders der Universitätsschule, zu sichern? Analysiert man die Texte genauer, so zeigt sich, daß PETERSEN wiederholt versucht, die NS-Terminologie zwar zu benutzen, sie aber im eigenen Sinne umzudeuten, wohl in dem etwas naiven Glauben, sie aus ihrer Inhumanität befreien und den eigenen Vorstellungen unterordnen zu können. Aufgrund solcher sprachlichen Annäherungen an den Zeitgeist des „neuen Reiches“ wird er auch gelegentlich, etwa nach Erscheinen des Jena-Plans III (P 1934a), in der Presse neben E. KRIECK und P. HÖRDT zu dem Pädagogenkreis gezählt, der zum „Brennpunkt der neuen Erziehungsbewegung geworden ist“ (Jenaische Zeitung vom 14. 7. 1934: 10 Jahre Erziehungswissenschaftliche Universitätsanstalt. Staatsarchiv Weimar C 374). Weniger aussagekräftig erscheint daneben ein Aufsatz von JOSEF DOLCH (1933/34), in dem PETERSEN neben nahezu der gesamten bekannteren deutschen Pädagogenschaft, neben BARTH, HÖRDT, KERSCHENSTEINER, KRIECK, LITT, SPRANGER und vielen anderen nun ebenfalls zu den repräsentativen Pädagogen des neuen Reiches gezählt wird.

Aufschlußreicher wird es dort, wo sich nationalsozialistische Instanzen selber über die Zuverlässigkeit PETERSENS in ihrem Sinne ins Bild setzen wollen und zu diesem Zweck Erkundigungen und Gutachten einholen. PETERSEN hatte anläßlich einer Vortragsreise 1937 die Ehrendoktorwürde der Universität Athen erhalten (Thüringisches Ministerium für Volksbildung: Personalakten über den o. Professor für Erziehungswissenschaft Dr. phil. Peter Petersen, Universitätsarchiv Jena, Bestand D No. 3196). Daraufhin forderte die Reichsleitung der NSDAP am 14. Juli 1937 Gutachten über seine charakterlich-politische Befähigung an. Die Kreisleitung Jena, Gau Thüringen (gez. SCHMIDT, Kreisleiter) antwortet am 16. Juli 1937: PETERSEN komme aus der Richtung der „roten Schulreformer“, habe mit Mitgliedern seiner Universitätsschule 1935 Gottesdienste in der Kollegienkirche abgehalten; in seiner Schule habe bis 1934 nur ein einziges Hitlerbild

gehangen; noch bis Ende 1935 sei keiner seiner Lehrer Mitglied im NS-Lehrerbund gewesen; auch die Vernachlässigung des Hitlergrußes zeige, daß der „neue Geist“ von ihm nicht begriffen sei (ebd., No. 3196). Eine zweite gutachtliche Äußerung von einem Dr. SCHEFFER, Herausgeber der Zeitschrift „Heimat und Arbeit“, vom 12. Oktober 1937 fällt etwas moderater aus: Belastend sei zwar, daß PETERSEN von dem Sozialdemokraten GREIL berufen worden sei; er habe aber in den Abstimmungskämpfen von 1920 in Schleswig prodeutsch gehandelt und sei ein Verfechter des nordischen Gedankens; gegen seinen Jena-Plan müsse man allerdings Bedenken anmelden, weil er sich darin gegen „das Führungsrecht der Massen“ ausspreche (ebd., No. 3460). Die Parteizentrale, mit diesen Auskünften offenbar noch nicht zufrieden, fordert ein drittes Gutachten an, das anderthalb Jahre später von dem Dozentenschaftsführer am Pädagogischen Institut Jena, Dr. W. LEHMANN, geliefert wird: Dieser hebt als Verdienst PETERSENS hervor, daß er „die Gebundenheit aller echten Erziehung an eine tragende Gemeinschaft wieder verpflichtend anerkannt“ habe; dabei werde diese Gemeinschaft jedoch allzu formal verstanden: Bis 1933 habe sie sich mit liberalistischen, individualistischen, pazifistischen und humanitären Vorstellungen einer „neueuropäischen“ Erziehungsbewegung gedeckt, „die sich erst nach 1933 allzu rasch und allzu laut auf ‚deutsche Volksgemeinschaft‘ umstellte“. Das Fazit bleibe schillernd: „Es ist falsch, ihn als nationalsozialistisch unbrauchbar abzulehnen wie ihn als nationalsozialistischen Pädagogen zu feiern“ (ebd., No. 3460).

Nach dem Kriege gibt PETERSEN am 15. September 1945 an, Mitglied im NS-Lehrerbund gewesen zu sein (ebd., No. 3196). In Gesprächen und Briefen hat er dagegen wiederholt erklärt, weder Mitglied der NSDAP noch einer ihrer Organisationen gewesen zu sein (Brief Peter Petersens an Prof. Dr. Heinrich Döpp-Vorwald vom 4. Oktober 1948. Peter-Petersen-Nachlaß-Gesellschaft GBR; Jena-Plan-Zentralarchiv, Vechta). Der Widerspruch klärt sich wohl dadurch, daß einige Lehrerverbände der Weimarer Zeit nach 1933 aufgelöst und dem NS-Lehrerbund zwangsweise zugeordnet wurden. So ist der „Bund für Schulreform“, dem PETERSEN schon vor dem Ersten Weltkriege beigetreten war, *en bloc* in den NS-Lehrerbund übernommen worden.

Nach Einmarsch der Amerikaner in Jena übernimmt PETERSEN noch einmal die Dekanatgeschäfte der Philosophischen Fakultät. Als dann die Russen am 1. Juli 1945 die Amerikaner als Besatzungsmacht ablösen, belassen sie ihn im Amt. Sein Einfluß steigt sogar noch, als aus der Philosophischen eine eigene Sozial-Pädagogische Fakultät ausgegliedert und er am 9. Oktober 1945 mit deren Dekanat betraut wird, das er bis zum Oktober 1948 behält (Thüringisches Ministerium, Personalakten Petersen, Bestand D Nr. 3196). Ein Ruf an die Universität Halle, der ihn zu planenden Vorarbeiten für die Eingliederung der Franckeschen Stiftungen in die Universität veranlaßt, dann aber doch nicht angenommen wird (Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt. Abt. Archiv der Franckeschen Stiftungen. Akte Direktorium Stiftungen Februar 46–48 V, 5), sowie Vorarbeiten und Planungen für die Gründung einer Internationalen Universität in Bremen (Staatsarchiv Bremen, Hochschulangelegenheiten, Internationale Universität) zeigen uns PETERSEN bis in seine letzten Jahre aktiv und engagiert für die Durchsetzung seiner Sicht einer autonomen Erziehungswissenschaft. Freilich zeigt das Umfeld, in dem sich diese Aktivitäten vollziehen, auch ebenso deutlich, daß PETERSENS Publikationen, Tätigkeiten und Positionen zunehmend kontrovers beurteilt worden sind. Selbst Kollegen und enge Weggefährten aus frühen Jahren – wie der Hamburger Schulsenator H. LAN-

DAHL, ehemaliger Kollege der Lichtwarkschule, oder der Reformpädagoge F. KARSEN, ein früherer Duzfreund – erheben Bedenken gegen PETERSENS Mitarbeit an den Planungen für Bremen, weil sie seine Äußerungen nach 1933 für belastend halten (Personalakte Prof. Petersen. Staatsarchiv Bremen 7, 110–58). Gleichzeitig wird PETERSEN jedoch von Hochschulreferenten der Sowjetischen Militäradministration gefragt, ob er unter Umständen bereit sei, 1948 das Jenaer Rektorat zu übernehmen (Akten betr. Senator für Bildungswesen 4, 111/1. Handakte Senator Paulmann (Der Senator für Schulen und Erziehung). Staatsarchiv Bremen).

Am 1. Februar 1946 war PETERSEN der SPD beigetreten (Peter Petersen an Schulrat K. Boettcher/Bremen am 1. Sept. 1950, in: 7.110–26, Briefwechsel Berger, Staatsarchiv Bremen) und in ihr auch über die Vereinigung mit der KPD zur SED am 22. April 1946 hinaus bis zum 4. Mai 1948 verblieben (Einschreiben Petersens vom 4. Mai 1948 an den Landesvorstand der SED Weimar, in: Peter-Petersen-Nachlaß-Gesellschaft GBR, Jena-Plan-Archiv, Vechta). Auch dies gereicht ihm zum Nachteil, als er sich nach der 1950 verfüigten Schließung seiner Universitätsschule, die nun als „reaktionäres, politisch ... gefährliches Überbleibsel aus der Weimarer Republik“ bezeichnet wird, nachdem also sein Lebenswerk vernichtet ist, im Westen nach einer neuen Existenz und Aufbaumöglichkeit umsieht: den einen zu konservativ, den andern zu „braun“, den dritten zu „rot“ – so sind seine letzten Jahre von Verbitterung und Vereinsamung gezeichnet. Ein ehemaliger Student, H. ASENDORF, hatte in einem Brief vom 10. November 1948 an den Prodekan der Sozial-Pädagogischen Fakultät noch über PETERSEN geschrieben, unter ihm sei es selbst „zur Zeit des Höhepunktes der Macht des 3. Reiches“ möglich gewesen, in Jena wissenschaftlich zu arbeiten, ohne sich „dem Nationalsozialismus vor der Öffentlichkeit zu verkaufen“ (H. Asendorf, Brief vom 10. 11. 1948 an den Prodekan Prof. Dr. K. Schrader. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Universitätsarchiv UA J-BB Nr. 65). Doch in Bremen erheben sich Stimmen, PETERSEN habe zumindest den Anschein erweckt, daß er dem Nationalsozialismus „positiv“ gegenübergestanden oder sich mit ihm abgefunden habe. Als PETERSEN am 21. März 1952 nach längerer Krankheit in Jena stirbt, bestätigt ihm die Universität Jena hingegen eine „von Grund aus antifaschistische Gesinnung“ (ebd., Charakteristik Peter Petersen, UA J-BB Nr. 95). „Von der Parteien Gunst und Haß verwirrt schwankt sein Charakterbild in der Geschichte“ (SCHILLER, Wallenstein 1798).

III.

Welche klärenden Antworten können Rückfragen an PETERSENS Werk in dieser schwankenden Lage erbringen? Der Interpretation des Gesamtwerks haben DÖPP-VORWALD (1932; 1941; 1962), DIETRICH (1958), MIESKES (1965; 1966) und KOSSE (1967) umfangreiche Studien gewidmet. Besonders KOSSES Untersuchungen zu PETERSENS „Erziehungsmetaphysik“ charakterisieren die theoretische Grundposition bereits ausführlich. Mit diesen Analysen kann hier nicht konkurriert werden. Statt dessen können einige Grundlinien des Werks verstärkend nachgezeichnet werden, die für PETERSENS Denken und seine Positionsentscheidungen im Streit der Richtungen und Strömungen seiner Zeit typisch erscheinen.

Der Politologe KARL DIETRICH BRACHER (1979, S. 8f.) hat versucht, die „ideologische Gegenfront“, an der die Weimarer Republik zerbrach, durch vier große Strömungen zu kennzeichnen: Da wirkten zusammen ein „imperialistisch übersteigter Nationalismus, ... eine konservativ-autoritäre Vergottung des allmächtigen Staates; eine nationalisistisch-etatistische Sonderform des Sozialismus, die Sozialromantik und Staatssozialismus zu verbinden suchte; und ... eine völkisch und rassistisch begründete Gemeinschaftsideologie, die ... zum radikalen biologischen Antisemitismus gesteigert ... wurde“. Nach den Aussagen seines Werkes läßt sich PETERSEN keiner dieser Strömungen zurechnen. Dennoch charakterisiert BRACHERS Begriff der „konservativen Revolution“ eine Grundhaltung, zu der PETERSEN aufgrund ähnlicher Quellen, aus denen er schöpft, eine deutliche innere Nähe erkennen läßt: Die ökonomischen und sozialen Veränderungen seit 1870/71 in Deutschland (Industrialisierung, Verstädterung, Bürokratisierung) waren allgemein als Herausforderungen verstanden worden und führten entweder zu revolutionären Forderungen oder aber gerade zur Abwehr aller Umsturzgefahren durch Besinnung auf das „Alte, Bewährte“. Daß PETERSEN von seinen Ausgangspunkten in der griechischen und deutschen Philosophiegeschichte und im Protestantismus, auch vom Anspruch seines Lehrers WUNDT, „die Ergebnisse der positiven Einzelwissenschaften zu einem befriedigenden widerspruchsfreien Ganzen“ zusammenzufügen (nach T. OESTERREICH 1923, S. 343), sowie mit seinen ganzheitlich-organisatorischen Auffassungen von Anfang an eher auf der konservativen Seite steht, ist offenkundig. Die Traditionen, auf die er sich wiederholt beruft, liegen im nationalen Ideengehalt der Freiheitskriege und der preußischen Reformen, in den Schriften FICHTEs und der Aufklärungskritik des Neuhumanismus und der Romantik. Der Rationalismus, eine der Grundlagen des kapitalistischen Wirtschaftssystems wie des modernen Parteien- und Verfassungsstaates, wird von PETERSEN schon in sehr frühen Äußerungen (P 1915a und b) ebenso entschieden abgewehrt wie die Ideen des Naturrechts, des Liberalismus und Parlamentarismus. Die Zurückweisung auch jedes bindungslosen Individualismus hängt eng damit zusammen. In Parallele etwa zu FERDINAND TÖNNIES' Gedanken über „Gemeinschaft und Gesellschaft“ ([1887]⁸1935) oder zu der damals von einigen Kulturkritikern (wie J. LANGBEHN, R. BENZ u.a.) vertretenen These, die Renaissance sei Überfremdung und damit ein Verhängnis für die deutsche Kultur gewesen, sieht auch PETERSEN in dem historisch schon früh einsetzenden Rationalisierungs- und Autonomisierungsstreben des modernen Menschen für seine Gemeinschaftsvorstellungen Gefahr und Unheil. Für die Schule habe dieser historische Prozeß eine einseitige Überbetonung der Verstandesbildung, des formalen Intellektualismus und bloßen Gedächtniswissens gebracht, der man im Gegenzug gegen die modernistischen Tendenzen „Herzensbildung“, „echte Frömmigkeit“ und „brüderliche Gesinnung“ entgegenstellen müsse (P 1919, S. 18). Ziel sei eine „nationale Schule“, deren große Aufgabe es sei, Schulbesuch, Schullaufbahn und Schulerfolg mit der sozialen Herkunft in Einklang zu bringen, den Verbalismus zu überwinden, die Inhalte realistisch zu verändern und den bisherigen individualistischen Unterricht in ein Gemeinschaftsleben einzubinden, das jeden einzelnen auch emotional und sittlich trägt. Doch über alles Nationale hinaus gelte es dabei gleichzeitig, der „Idee der Brüderlichkeit im weltbürgerlichen Sinne“ näherzukommen (P 1919).

Hier zeigt sich schon, wie die nationalen Motive ihrerseits eingebunden sind in eine internationale Orientierung und von daher gegen jeden rabiaten Nationalismus eigentlich

immun bleiben mußten. Als Leiter der Lichtwarkschule beruft sich PETERSEN in seiner Antrittsrede 1920 (P 1925 a, S. 165–172) auf die Tradition des deutschen Idealismus, was für ihn nicht im Widerspruch steht zu einem „pädagogischen Realismus“, den er besonders für eine gegenwartsbezogene Schulpolitik fordert. Die „realistischen“ Aufgaben der Zeit heißen für ihn Vereinheitlichung des Schulaufbaus, Schaffung von Mitbestimmungsrechten für Schüler und Eltern, gemeinschaftliches Schulleben und Schulengemeinschaften (P 1921 b, S. 98–103). „Realismus“ – von Rationalismus und Materialismus gleich weit entfernt – läßt sich mit idealistischen Gedanken verbinden, wenn er den geistigen und materiellen Bestandteilen der wirklichen Welt gerecht werden soll: Die Idee einer sittlichen Weltordnung, einer unbedingten Pflichterfüllung des einzelnen gegenüber dem moralischen Gesetz läßt eine Annäherung von Idealismus und Realismus nicht nur zu, sondern fordert sie. Schon die griechischen Philosophen, allen voran PLATON und ARISTOTELES, seien im Grunde „ontologische Realisten“ gewesen, weder durch den neuzeitlichen Dualismus von Denken und Sein noch durch „irgendeine Art von Skepsis“ irritiert (P 1932 a, S. 59, 69, 91 und 92). Als praktischer Pädagoge, der immer zugleich vorwissenschaftlich und systematisch zu denken habe, wenn er pädagogische Wirklichkeit erfassen, ordnen und leiten wolle, will PETERSEN sich realistisch *in* die Welt stellen, in ihre natürlichen Ordnungen (Volk und Volkswerdung) wie in die „Polis“, ohne die der Mensch nicht „im Ganzen“ zu leben vermag (P 1932 a, S. 3). Auch der mittelalterliche Mensch habe in einer übergreifenden Einheit und Ganzheit gelebt, die freilich am individualistischen Denken der Renaissance zerbrochen sei.

Der schon von den Kulturkritikern LAGARDE, NIETZSCHE, LANGBEHN diagnostizierten „Entgeistigung des Menschen“, der „Zerwerfung des Menschen im Zeitalter der Maschinenteknik“, müsse entgegengearbeitet werden, indem man die Frage nach dem Sinn, nach dem Eigentümlichen des Menschseins, in den Mittelpunkt rücke. PETERSENS Schriften am Vorabend des Dritten Reiches, sowohl Hauptwerke (wie P 1931 a und 1932 a) als auch kleinere Aufsätze (wie 1931 b), sind gekennzeichnet durch das Bemühen, Erziehung als eine „kosmische Funktion innerhalb der Menschenwelt“ (1931 b, S. 734 f.), als „Vergeistigung“ und „organisches Geistwerden“ zu begreifen. Das Geistige sei es, das den Menschen zum Menschen mache (P 1932 a, S. 45) – wobei freilich ein Geist-Begriff vorausgesetzt ist, der keine rationalistische Einengung zuläßt. In dieser Zeit beginnen sich in PETERSENS Schriften Annäherungen an die Phänomenologie und das existenzphilosophische Denken, an HEIDEGGER, JASPERS, auch an dialogische und dialektische Ansätze wie diejenigen von BUBER und GOGARTEN anzudeuten (vgl. KOSSE 1979, S. 189) und sich mit den vorher stärker kulturkritisch-organologischen Vorstellungen zu verbinden. Diese waren schon im 1. Band der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ (P 1924 a, S. 230 ff. und S. 270 ff.) durch „antinomische“ Begriffspaarungen in einer noch vagen Vorform dialektischen Denkens akzentuiert worden, so etwa durch die polare Gegenüberstellung von Erziehung und Entwicklung, Individuum und Gesellschaft, Persönlichkeit und Gemeinschaft, wobei – in Parallele zur Soziologie und Sozialphilosophie des ersten Jahrhundertdrittels – Gemeinschaftsformen eher „organischer“ Art (wie Familie und Volk) als „Lebensgemeinschaften“ den eher rational-organisatorischen Gesellschaftsformen (von Staat, Kirche, Wirtschaft, Verbänden usw.) entgegengestellt wurden.

In den Jahren von 1923 bis 1933 waren nicht nur die umfassenden und grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Werke PETERSENS, sondern auch das zentrale praktische

Reformwerk seines Jena-Planes entstanden. Nur die Praxisberichte (Jena-Plan III, 1934), die „Führungslehre“ (1937) und die philosophisch-empirischen Nachlaßwerke (P 1954) sind späteren Datums. Die Grundposition, eklektisch gespeist aus aristotelischen, protestantischen, idealistischen, volksorganisch-nationalen, kulturkritischen und existenzphilosophischen Motiven, lag also bereits fest, bevor von Verstrickungen mit dem Nationalsozialismus noch die Rede sein konnte.

Inmitten dieses Werkes war das Konzept des Jena-Plans von Anbeginn nicht als abgeschlossenes, fertiges Modell gemeint, sondern als Anstoß, um neue Erfahrungen zu suchen und öffentlich auszutauschen, um sie in einem langen Prozeß zu immer weiterer Klarheit zu bringen (P 1925b, S. 7). So mußte PETERSENS Interesse auch über den politischen Umbruch von 1933 hinweg primär auf Kontinuität gerichtet sein. Eine neue Schule, die den Kindern ein freies individuelles Fortschreiten und ein gemeinsames, geselliges Lernen voneinander in gesitteter Atmosphäre ermöglichen sollte, bedurfte langfristig vor allem einer Grundlegung in der Bildung ihrer Lehrer. So stehen PETERSENS Äußerungen zur Lehrerbildung von den Anfangsjahren in Jena (P 1924b, 1926b und c, 1927, 1932b) durch die NS-Ära hindurch (P 1936) bis in die Nachkriegszeit (P 1946 und 1951) in einer eindeutigen, keineswegs schwankenden Linie. Ihr gemeinsamer Nenner ist der Kampf um Einrichtung, Fortführung und Erhaltung einer akademischen Lehrerbildung, die an der Universität von wissenschaftlichem Geiste geprägt und der Humanität verpflichtet sein müsse. Gerade wenn „der Mensch“ (und nicht „der Stoff“, „die Lektion“, „das Gebiet“) im Mittelpunkt stehen solle, müsse von der durch Erziehungswissenschaft erschlossenen „Erziehungswirklichkeit“ ausgegangen werden, deren planmäßige Beobachtung und handelnde Bearbeitung im Studium zu erlernen seien. Die „metaphysische Dimension“ gehöre zwar sachlich ebenfalls zur Realität und stehe zur Empirie in unaufhebbarer Spannung. Sie könne aber nicht zum Ausgangspunkt des Studiums gemacht werden. PETERSENS Plädoyer für eine „Eigenständige (Autonome) Erziehungswissenschaft“ (P 1951) findet hier ebenso ihre Positionsbestimmung wie das über beinahe 30 Jahre verfolgte Konzept einer „Pädagogischen Tatsachenforschung“, die noch in der Endphase der Weimarer Republik begonnen wurde. Wie PETERSENS zweite Frau ELSE MÜLLER-PETERSEN (1951 a und b) rückblickend schreibt, ging es dabei zum einen darum, das „kindliche Wesen“ zu erfassen, sodann das „schulische Lernen“ zu ergründen, um schließlich zu prüfen, ob und wie weit die gegenwärtigen schulischen Unterrichtsformen dem kindlichen Wesen gerecht werden. Einer zusammenfassenden Betrachtung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten bzw. in der Volksschule sowie ihrer „Vermittlung“ auf der Grundschulstufe dienten sodann auch die FRÖBEL-Arbeiten PETERSENS (P 1932c; 1940; 1942).

IV.

So stellen sich für PETERSEN selbst die drei großen Teile seines Gesamtwerks – „Allgemeine Erziehungswissenschaft“, „Jena-Plan-Schule“ und „Pädagogische Tatsachenforschung“ – in ihrer Entwicklung als ein geradliniges Kontinuum dar, auch und gerade inmitten der Umbrüche der Zeit. Für sein Selbstverständnis bleiben die Annäherungen an zeitbeherrschende Ideologien offenbar äußerlich, so daß er nur mit Erstaunen

und Verwunderung wahrnehmen konnte, daß man sie ihm übelnahm. Man wird in PETERSENS gesamtem Werk kaum einen Satz finden, der nicht in jenes Kontinuum paßt; mit Sicherheit auch keine Äußerung, die inhuman wäre oder über andere Menschen und Völker Gehässiges enthielte. Im persönlichen Umgang mit Schülern, Studenten, Mitarbeitern wird ihm allseits ein zwar zurückhaltendes, zunächst distanziert wirkendes, jedoch verantwortungsbereites, gegebenenfalls auch unter Risiken hilfsberechtigtes, sich dem andern verläßlich verpflichtendes Handeln bescheinigt (vgl. DÖPP-VORWALD 1966, S. 365 ff.; KOSSE 1979, S. 183 f.; DIETRICH 1984, S. 19 f.). Er soll sich schützend vor Bedrohte und Verfolgte, seien es jüdische, seien es politisch verfemte Mitmenschen, gestellt haben, wie von Schülern und Angehörigen glaubhaft versichert wird. Das macht ihn zwar nicht zum „Widerstandskämpfer“, zeigt aber doch mit fortschreitenden Jahren eine deutlicher werdende Distanz zum NS-System.

Die Frage, wieweit die (teilweise naiven) politischen Verstrickungen sein Weiterwirken belasten, wird wohl nicht verstummen, solange es noch lebende Zeitzeugen gibt, die unter den Nazis gelitten oder wenigstens geschwiegen haben. Doch unabhängig von dem zwar pädagogisch geradlinigen, politisch jedoch oft wenig sensiblen Verhalten, das ihn „zwischen alle Fronten“ geraten ließ (DÖPP-VORWALD 1966, S. 374) und es ihm auch nicht vergönnte, sein Lebenswerk als widerspruchslöse Ganzheit inmitten einer durch Widersprüche gekennzeichneten Zeit zu vollenden, bleibt ja trotz allem die Frage sinnvoll, was sich denn sachlich aus seinen Konzepten noch lernen läßt.

Erziehung, Schule, Unterricht sind heute ganz anders als zu PETERSENS Zeit, anders auch, als es damals je geahnt werden konnte. PETERSENS Blick für Zusammenhänge, für das Atmosphärische, das zu jedem sittlichen Zusammenleben gehört, für die „ganzheitlichen“ Momente, die für die Lebensfähigkeit des organisch-natürlichen wie des mitmenschlichen Zusammenhangs unentbehrlich bleiben, scheint trotz gewisser eklektischer Züge seines Philosophierens Perspektiven zu enthalten, die gerade in den jüngsten Jahren wieder eine unerwartet hohe Aktualität gewinnen. Freilich bleiben darin auch Zwiespältigkeiten, wie sie kaum ausbleiben können bei einem so weitverzweigten Wurzelsystem, das sich aus fast der gesamten europäischen Denktradition seine ihm adäquate Nahrung zu holen suchte: Der Antirationalismus etwa, der sein Werk leitmotivisch durchzieht und an vielen Stellen zum Antimodernismus wird, enthält ebenso eine richtige Mahnung, wie er Gefahren birgt: eine Grenzmahnung für ein Zeitalter, dem alles denkbar, machbar, beherrschbar zu sein scheint; Gefahr aber, wo der antiaufklärerische Standpunkt sich undialektisch verabsolutiert, von Geistwerdung und Vergeistigung zwar beschwörend redet, der mit Emotionalisierungen sich tarnenden Barbarei aber gleichzeitig ahnungslos aufsitzt.

Vielleicht hatten diejenigen Kritiker recht, die wie PAUL OESTREICH oder MAX GREIL darauf hinwiesen, daß PETERSENS „konziliatorischer“ Jena-Plan eigentlich nur ein Formgerüst sei, das mit ganz unterschiedlichen Inhalten und Gesinnungen gefüllt werden könne. Daß PETERSEN selber von seiner philosophischen und ethisch-religiösen Grundeinstellung her diese für Kinder gestaltete Lebenswelt, ihre pädagogischen Situationen und Bildungsgrundformen (Gruppe, Kreis, Kurs; Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier) nur mit humanen, sittlich geläuterten und pädagogisch anspruchsvollen Gemeinschaftserfahrungen zu füllen suchte, steht außer Zweifel. Er war national (aber kein Nationalist), sozial (aber nicht sozialistisch), Weltbürger (aber nie im utopischen Sinne, sondern stets

um die konkrete Beziehung zum Mitmenschen bemüht). Gerade wo „weltanschaulich“-parteilicher Streit absolute Fronten aufzubauen sucht und rabiat zu werden droht, können ja „konziliatorische“ und „formale“ Modelle unter Umständen weiterführen als jede Verbissenheit. Daß ein Konzept wie der Jena-Plan samt den darin enthaltenen Grundtheoremen auch für unsere Zeit und die Zukunft noch einmal neu und lebendig erfüllt und weiterentwickelt werden kann, zeigt das unbefangene Wiederaufleben einer Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden (SKIERA 1982), wo man es angesichts einer „weltanschaulich“ stark geteilten und „versäulten“ Öffentlichkeit einerseits nötig hat, nach übergreifenden Alternativen Ausschau zu halten, andererseits sich aber wohl auch leichter tut, sich über Skrupel wie die unsrigen mit der Vergangenheitsbewältigung hinwegzusetzen und zur Sache zu kommen.

Literatur

- BRACHER, K. D.: Die deutsche Diktatur. Frankfurt a. M. 1979.
- CHIOUT, H.: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Dortmund 1955.
- DIETRICH, T.: Peter Petersen – Leben und Werk. Bremen 1958 (²1973).
- DIETRICH, T.: Zur Person Peter Petersens und die Bedeutung seiner Erziehungsphilosophie für die Gegenwart. In: KLASSEN, T. F./SKIERA, E. (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Petersen-Jahr 1984. Heinsberg 1984, S. 17–32.
- DOLCH, J.: Das pädagogische Schrifttum des anbrechenden dritten Reiches in Deutschland. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (1933/34), H. 3, S. 418–430.
- DÖPP-VORWALD, H.: Erziehender Unterricht und menschliche Existenz. Weimar 1932 (Nachdruck Köln 1968).
- DÖPP-VORWALD, H.: Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung. Berlin 1941.
- DÖPP-VORWALD, H.: Die Erziehungslehre Peter Petersens. Wuppertal/Ratingen 1962 (²1971).
- DÖPP-VORWALD, H.: Peter Petersen. In: FRANZ, G. (Hrsg.): Thüringer Erzieher. Köln/Graz 1966, S. 364–412.
- FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. 2 Bde., Düsseldorf 1961/62.
- FREUDENTHAL-LUTTER, S.: Vorüberlegungen zu einer internationalen Petersen-Forschung. In: Blätter des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung (1966), 2, S. 59–76.
- FREUDENTHAL-LUTTER, S.: Anregungen zu einer internationalen Petersen-Forschung. In: Ganzheitliche Bildung 19 (1968), H. 7/8, S. 325–338.
- HÖLTERSINKEN, D.: Peter Petersen. In: SPECK, J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Bd. I, Stuttgart 1978, S. 103–116.
- HORN, G.: Der Kampf der KPD um die Verteidigung und den Ausbau der in der Novemberrevolution 1918 und durch die Aktionseinheit der Arbeiterparteien 1922 und 1923 in Thüringen errungenen Ansätze eines einheitlichen und demokratischen Schulwesens. Diss., Humboldt-Universität Berlin 1968.
- KARSTÄDT, O.: Versuchsschulen und Schulversuche. In: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. IV, Langensalza 1928, S. 333–364.
- KASSNER, P.: Peter Petersen und seine Bedeutung für die heutige Gesamtschuldiskussion. In: Monatshefte für die Unterrichtspraxis (April 1981), H. 4, S. 217–225.
- KLASSEN, T. F./SKIERA, E. (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Petersen-Jahr 1984. Heinsberg 1984.
- KOSSE, W.: Erziehung und Lebenssinn. Untersuchungen zur Erziehungsmetaphysik Peter Petersens. Oberursel 1967.
- KOSSE, W.: Peter Petersen (1884–1952). In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 2, München 1979, S. 183–195.
- MIESKES, H.: Jena-Plan, Anruf und Antwort. Oberursel 1965.
- MIESKES, H.: Jena-Plan und Schulreform. Oberursel 1966.

- MÜLLER-PETERSEN, E.: Die pädagogische Tatsachenforschung im Dienste der Erziehungswissenschaft. In: *Pädagogische Rundschau* 6 (1951), H. 3, S. 107–112. (a)
- MÜLLER-PETERSEN, E.: Was ist pädagogische Tatsachenforschung? In: *Mitteilungen der pädagogischen Arbeitsstellen* Stuttgart, Karlsruhe, Heidelberg 4 (1951), H. 4, S. 1–11. (b)
- NEUMANN, S.: Die Parteien der Weimarer Republik. Stuttgart ³1973.
- OESTERREICH, T.: Die deutsche Philosophie des 19. Jahrhunderts und der Gegenwart. Berlin ¹²1923.
- PETERSEN, P. (im Text zitiert als: P mit Jahresangabe):
- PETERSEN, P.: Karl Lamprecht zum Gedächtnis. In: *Hamburgische Schulzeitung* 23 (1915), H. 26, S. 119–121. (a)
- PETERSEN, P.: Karl Lamprecht. Ein Wort des Gedächtnisses. In: *Westermanns Monatshefte* 59 (1915), H. 11, S. 697–700. (b)
- PETERSEN, P.: Gemeinschaft und freies Menschentum. Die Zielforderung der neuen Schule. Gotha 1919.
- PETERSEN, P.: Die Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland. Von Luther bis Hegel. Leipzig 1921 (Reprint Stuttgart 1964). (a)
- PETERSEN, P. (Hrsg.): Der Kampf um die Schuldauer. Berlin 1921. (b)
- PETERSEN, P.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin/Leipzig 1924 (Reprint Berlin 1962). (a)
- PETERSEN, P.: Der Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik* 25 (1924), H. 1, 2, S. 1–16. (b)
- PETERSEN, P.: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Weimar 1925. (a)
- PETERSEN, P. (mit H. WOLFF): Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule. Weimar 1925. (b)
- PETERSEN, P.: Die neuuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926. (a)
- PETERSEN, P.: Die Gegenwartsaufgabe der Volksschule und die neue Lehrerbildung. In: *Die Volksschule* 22 (1926), H. 19, S. 679–680. (b)
- PETERSEN, P.: Die akademische Lehrerbildung an der Universität Jena. In: *Schulreform* 5 (1926), H. 1, S. 51–58, und H. 21, S. 764. (c)
- PETERSEN, P.: Für vollakademische Ausbildung der Volksschullehrer. In: *Thüringer Allgemeine Zeitung* vom 20. 11. 1927.
- PETERSEN, P.: Schulleben und Unterricht einer freien und allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Weimar 1930 (Jena-Plan I). (a)
- PETERSEN, P. (mit A. FORTSCH): Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925–1930. Weimar 1930 (Jena-Plan II). (b)
- PETERSEN, P.: Volk und Heimat. Festrede zum zehnjährigen Bestehen des Schleswig-Holsteiner Bundes, Kiel. In: *Schleswig-Holsteinische Heimatschriften* 24, o. J. (Kiel 1930) = 1930c.
- PETERSEN, P.: Der Ursprung der Pädagogik. (Bd. 2 der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“) Berlin/Leipzig 1931. (a)
- PETERSEN, P.: Vergeistigung als Sinn der Erziehung. In: *Pädagogische Warte* 38 (1931), H. 17, S. 734–741. (b)
- PETERSEN, P.: Pädagogik. Berlin 1932 (Neuaufgabe: Pädagogik der Gegenwart. Berlin 1937; Reprint Weinheim 1973). (a)
- PETERSEN, P.: Abbau und innerer Verfall der akademischen Lehrerbildung in Thüringen. Was wird werden? In: *Die neue Lehrerbildung* 1 (1932), H. 10, S. 154–158. (b)
- PETERSEN, P.: Die Knabenführung im Sinne Fröbels. In: LEUTHEUSSER, E./DÖPEL, W. (Hrsg.): *Friedrich Fröbel*. Weimar 1932, S. 211–255. (c)
- PETERSEN, P. (Hrsg.): *Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan*. Weimar 1934 (Jena-Plan III). (a)
- PETERSEN, P.: Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule. In: *Deutsches Bildungswesen* 2 (1934), S. 1–7. (b)
- PETERSEN, P.: Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplans im Lichte des Nationalsozialismus. In: *Die deutsche Privatschule*, 11 (1935), H. 6, S. 1–4.
- PETERSEN, P.: Die Lehrerbildung an der Universität Jena. In: *Deutsches Bildungswesen* 4 (1936), H. 1, S. 20–31.
- PETERSEN, P.: Führungslehre des Unterrichts. Langensalza 1937 (Weinheim ¹⁰1971, Reprint 1978).
- PETERSEN, P.: Von der Fröbelschen „Vermittlungsschule“ zur Deutschen Fröbel-Schule. In: KNOCH, I., u. a.: *Kindergarten und Volksschule organisch verbunden*. Weimar 1940, S. VII–XLV.
- PETERSEN, P.: *Friedrich Fröbel. Deutschlands größter Erzieher*. Gotha 1942.

- PETERSEN, P.: Wissenschaftliche Pädagogik im Dienste der demokratischen Erziehung und akademischen Lehrerbildung. In: *Pädagogik* 1 (1946), H. 2, S. 65–72.
- PETERSEN, P.: Eigenständige (Autonome) Erziehungswissenschaft und Jena-Plan im Dienste der pädagogischen Tatsachenforschung und der Lehrerbildung. In: *Pädagogische Studienhilfen* 3 (1951).
- PETERSEN, P.: Zur Entstehungsgeschichte des Jena-Plans. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 4 (1952), H. 9, S. 449–452.
- PETERSEN, P.: *Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit*. (Posthum als Bd. 3 der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“) Mülheim-Ruhr 1954.
- PETERSEN, P. (mit E. MÜLLER-PETERSEN): *Die pädagogische Tatsachenforschung*. Hrsg. von T. RUTT. Paderborn 1965.
- REBLE, A.: *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart 1950 (¹²1975).
- RÖHRS, H.: *Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe*. Rheinstetten 1977.
- RÖHRS, H.: *Die Reformpädagogik – Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover 1980.
- SCHWERDT, T.: *Kritische Didaktik* (Erstauflage unter dem Titel: *Neuzeitliche Unterrichtslehre*). Paderborn 1933 (¹⁵1963).
- SKIERA, E.: *Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden. Beispiel einer pädagogisch fundierten Schulreform*. Weinheim/Basel 1982.
- TANNOUS, H.: *Gesamtschule und Jenaplan. Anspruch und Wirklichkeit. Ein Vergleich*. Diss., Gießen 1978.
- TONNIES, F.: *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Berlin 1887 (⁸1935) (Nachdruck Darmstadt 1970).
- WILHELM, T.: *Pädagogik der Gegenwart*. Stuttgart 1959 (³1977).
- WITZMANN, G.: *Thüringen von 1918 bis 1933*. Meisenheim a. G. 1958.

Anschriften der Verfasser:

Dr. Peter Kaßner, Cranachstr. 8, 1000 Berlin 41

Prof. Dr. Hans Scheuerl, Bockhorst 46, 2000 Hamburg 55